



**X Congresso Português de Sociologia**  
*Na era da “pós-verdade”? Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo*  
Covilhã, 10 a 12 de julho de 2018

**Secção/Área temática: Sociologia da Educação**

## **Autoavaliação de Escolas na Região Autónoma da Madeira. O mesmo referencial, diferentes processos, diferentes resultados**

**FREITAS, Albertina;** Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional, Direção Regional de Inovação e Gestão, Secretaria Regional de Educação, Funchal, Região Autónoma da Madeira, [albertina.mf.freitas@madeira.gov.pt](mailto:albertina.mf.freitas@madeira.gov.pt)

### **Resumo**

Uma década depois da publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, em 2014, a Região Autónoma da Madeira publicou legislação, estabelecendo a obrigatoriedade da realização da autoavaliação de escolas. Durante a implementação de um processo de autoavaliação que se queria sistematizado e abrangente, as escolas deparam-se com muitas dificuldades: dúvidas, incertezas, indecisões, inseguranças, contribuindo, por vezes para um clima de tensão (Fialho, 2009). Para ultrapassar os problemas sentidos, observou-se a necessidade de construir um referencial que apoiasse os estabelecimentos no trabalho de reflexão e que fosse o espelho do que os intervenientes consideravam como fundamental em sede de avaliação, pois, como diz Alarcão (2001), é importante que os atores sejam “incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação”. O processo foi construído envolvendo os atores, mas os resultados foram diferentes. Porquê resultados tão diversos? Que desigualdades interferiram no percurso?

Palavras-chave: Autonomia; Participação; Envolvimento; Reflexão

XAPS-62906

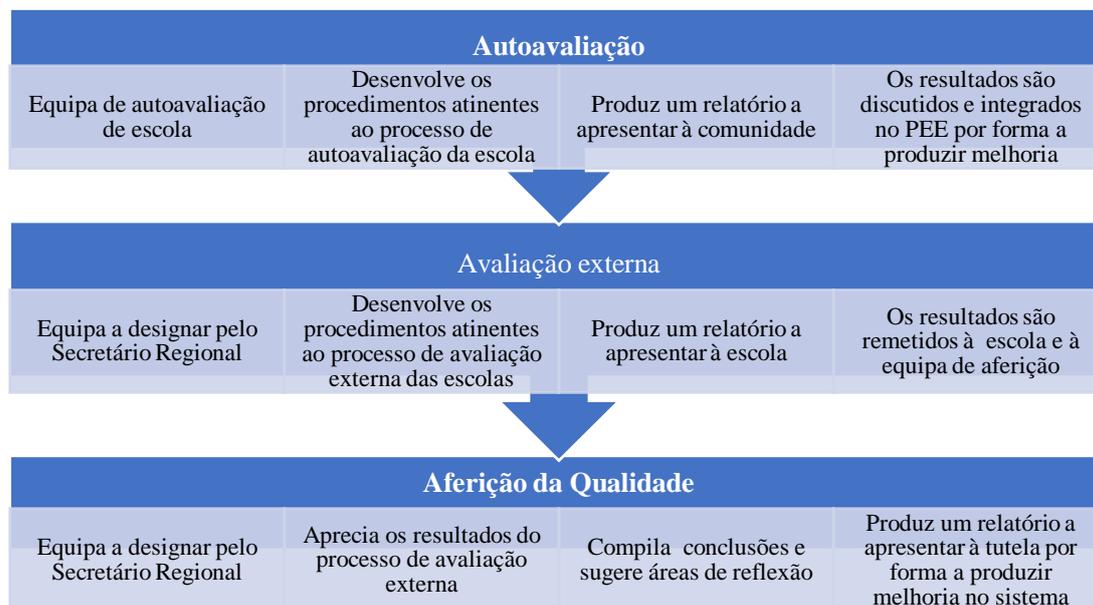


## **I - Contextualização**

Antes de podermos abordar alguma dimensão específica do Sistema Educativo na Região Autónoma da Madeira (RAM), temos de perceber o seu enquadramento normativo e competências específicas que, naturalmente, balizaram, permitiram e influenciaram as opções que nesse espaço se têm adotado. Para além da Constituição da República Portuguesa e da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei nº 364/79, de 4 de setembro, reveste-se de importância determinante por corresponder ao marco legislativo (ainda hoje em vigor e único) que transferiu competências do Governo da República para o Governo Regional no desígnio de garantir a unidade nacional e a igualdade dos cidadãos no acesso ao ensino, à cultura, ao desporto e ao trabalho. Com alcance mais vasto, pela “força” normativa que decorre da sua natureza legal, o Estatuto Político-administrativo da RAM aprovado pela Lei nº 13/91, de 5 de junho, na redação dada pelas Leis nº 130/99, de 21 de agosto e 12/2000, de 21 de junho, prevendo atribuições próprias para a RAM como legislar sobre matérias de interesse específico (alínea c) do artigo 37º), sendo a educação uma dessas matérias (alínea o) do at.º 40.º).

Com base no supracitado enquadramento legal, assiste-se à publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, contudo, a RAM, no âmbito da sua autonomia, manteve-se focada na resolução estruturais, optando por não aplicar ou adaptar a referida legislação. A primeira iniciativa surgiu, por parte da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH), com a publicação da Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro à data, que aprova o Regime Jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional. O hiato de cerca de doze anos entre o início da avaliação de escolas no continente e o início do processo na RAM permitiu à Secretaria Regional de Educação conduzir o processo de forma diferente. A lei nacional determina a obrigatoriedade da autoavaliação e da avaliação externa das escolas. Essa obrigatoriedade está prevista na Portaria regional que vai um pouco mais longe, introduzindo-lhe uma perspetiva de aferição da qualidade do sistema educativo regional, procurando nos resultados da avaliação externa fundamentação para o planeamento estratégico e para a definição dos objetivos operacionais das diferentes estruturas responsáveis pelo sistema educativo regional, como se pode ver na Figura 1.

**Figura 1- Estrutura do Sistema de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional**



A nível nacional, embora nem sempre tivesse sido assim, pois, em 2006/2007, os contratos de autonomia obrigavam a que existisse um processo de autoavaliação, hoje a centralidade é da avaliação externa. Ora, sobre esta opção já se pronunciaram vários autores no sentido de que não é garantido que exista uma relação construtiva entre avaliação externa e autoavaliação, e que estas assentem numa reciprocidade crítica e dialógica (Afonso, 2010). Na realidade, o relatório do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011) é sintomático desta apreciação e vem reforçar esta ideia, recomendando:

O aprofundamento da AEE deve dar uma atenção prioritária ao reforço da componente de autoavaliação, com acompanhamento e avaliação externa. Só assim se promoverá a eficácia dos processos de avaliação e o desenvolvimento das escolas como instituições com projetos e objetivos próprios. Nesta perspetiva, o processo de AEE poderá tender, a médio prazo, para um programa de auditoria de qualidade da autoavaliação das escolas. (p. 13)

O mesmo Relatório aponta para a importância do envolvimento da comunidade na tomada de decisão:

A pertinência e a efetividade da avaliação beneficiarão do reforço da participação da comunidade, tanto pelo contributo na conceção e na preparação dos procedimentos, como pelo seu lugar de destinatária principal dos resultados da avaliação. Sendo assim, o novo ciclo de AEE deverá dedicar particular atenção ao envolvimento e participação dos principais atores da comunidade escolar. (p. 14)

## **II – A implementação do Processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional**

Cientes destas questões e, fundamentalmente, do desafio que constituiria para as escolas introduzir uma matéria com a importância e a responsabilidade que é inerente ao processo de aferição, sem qualquer orientação ou acompanhamento, seria um risco que poderia resultar numa implementação normativa.

Tendo sempre como objetivo final a melhoria do serviço educativo oferecido pelas escolas e, considerando que as políticas de autoavaliação são um fator determinante nos processos de melhoria e de mudança educativa (Clímaco, 2005 citado por Fialho, 2009), estabeleceu-se como prioritário iniciar o trabalho pela catalisação de práticas de autoavaliação sistematizadas e estruturadas, para, posteriormente, introduzir a avaliação externa, preparando antecipadamente as escolas para esse momento sem a pressão de prazos e consequências, levando a que se focassem no essencial: adquirir o *know-how* que lhes permitisse produzir resultados sólidos, observar criticamente a sua realidade, refletir sobre ela e, então, fundamentar decisões de mudança que não fossem apenas pontuais, mas sim estruturais (Pacheco, 2015). Acreditando que a prática da autoavaliação desenvolvida por cada escola, avaliando intencionalmente o seu funcionamento e a concretização dos seus objetivos com o propósito de fundamentar a tomada de decisão, contribuindo para a sua melhoria (Janssens e van Amelsvoort, 2008), o enfoque foi totalmente colocado nesta vertente da avaliação de escolas. Por outro lado, sabendo que a introdução da mudança é um processo delicado e que este poderia ser facilitado pela partilha e discussão alargada, a SRE fez questão de desenvolver todo o processo com a colaboração dos “principais atores”, seguindo uma estratégia que, de seguida, se tentará explanar, incidindo essencialmente no trabalho feito com as escolas básicas dos 2º e 3º ciclos, secundárias e profissionais públicas pois foram estas as pioneiras na implementação do processo.

## **1. A estratégia delineada**

Sendo a avaliação de escolas, interna ou externa, uma área de atuação sensível, pois poderia influenciar o seu ambiente interno (relações interpessoais) e, mesmo, o seu relacionamento com a tutela, seria fundamental implementar o projeto de forma serena, participada e eficaz, com um mínimo de constrangimentos, pelo que se decidiu envolver os intervenientes no processo de decisão, criar espaços de trabalho para discussão, dar oportunidade de formação específica na área e acompanhamento no processo de autoavaliação. Estipulados os princípios de atuação, foi necessário criar condições para implementar o que, inicialmente, se denominou como projeto. A responsabilidade da liderança do mesmo foi atribuída, à época, à Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa, hoje Direção Regional de Inovação e Gestão. Criou-se uma equipa multidisciplinar (equipa que mais tarde viria a ser denominada Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional - GAOPSER, criado pela Portaria nº 67/2016, de 25 de fevereiro) para apoio às escolas nessa fase de implementação, servindo de elo de ligação e de facilitadores de todo o processo.

Com o objetivo de trazer segurança aos intervenientes na implementação da avaliação, transparência aos processos, e credibilidade aos resultados, considerou-se pertinente procurar apoio técnico e científico externo, nomeadamente de uma instituição de ensino superior. Com esse objetivo, a Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos estabeleceu contactos com o senhor Professor Doutor David Justino que resultaram num protocolo celebrado com o CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, no âmbito do projeto ESCXEL, Rede de Escolas de Excelência que tem apoiado e validado a fundamentação da tomada de decisão por parte do GAOPSER.

O modelo a desenvolver, que se pode ver na Figura 2, foi apresentado pela SRERH em novembro de 2014 e as escolas foram convidadas a responder ao desafio com toda a autonomia e dentro de prazos relativamente flexíveis que se estabeleceram. Teriam dois anos para construir todo o seu processo de autoavaliação sobre o modelo apresentado, antes de ser implementada a avaliação externa. Mais uma vez, a intenção era a de dotar os professores com as competências necessárias para avaliar a qualidade do serviço prestado, por forma a que não dependessem do olhar externo, ainda que o valorizassem como potenciador e fortalecedor das boas práticas (MacBeath,1999). Mesmo que se reconheça a avaliação externa como uma realidade necessária, considerou-se que essa não deveria ser “a razão” pela qual as escolas desenvolvessem

a sua autoavaliação, embora esta devesse ser concretizada com base num referencial comum a ambas (Figura 2).

**Figura 2- Modelo de Integração dos processos de autoavaliação e avaliação externa das escolas, Justino (2014)**



## 2. Ponto de partida - A realidade regional em termos de autoavaliação de escolas em 2014/2015

A rede escolar da RAM não está organizada em agrupamentos de escolas, sendo que, em 2014/2015, era composta por 10 escolas dos 2º, 3º ciclos do ensino básico, 13 escolas do ensino básico e secundário, 2 escolas secundárias, 2 escolas profissionais públicas e 4 escolas básicas integradas (integram pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos) e outros 93 estabelecimentos que englobam creches, jardins de infância e escolas de 1º ciclo do ensino básico públicas que são coordenadas por Delegados Escolares (11 áreas escolares concelhias).

Iniciar o processo com todos os estabelecimentos em simultâneo pareceu-nos ambicioso, correndo-se o risco de induzir as escolas ao cumprimento de um proforma em detrimento de um trabalho refletido, participado e, desejavelmente, interiorizado. Optou-se por um processo gradual, iniciando pelo grupo das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, facilitando o apoio direto necessário e

personalizado a prestar pela administração, numa perspetiva experimental, permitindo proceder a alterações e adaptações após um primeiro balanço avaliativo, remetendo o início do trabalho com as restantes escolas para o ano letivo 2015/2016. No final do ano letivo de 2013/2014, através de reunião presencial com os órgãos de administração e gestão das escolas básicas integradas, de 2º e 3º ciclos e secundárias, a administração educativa informou formalmente as escolas de que o processo de Aferição da Qualidade iria iniciar-se no ano letivo seguinte, pelo que as escolas deveriam organizar-se internamente prevendo a existência de uma equipa para implementação e desenvolvimento do processo. Em novembro de 2014 apresentou-se o modelo de integração da avaliação (Figura 2) e estabeleceu-se que as escolas deveriam utilizá-lo como referência para o trabalho de autoavaliação.

Através dos contactos realizados sabíamos que todas as escolas da RAM desenvolviam práticas de autoavaliação e seria arrojado iniciar o processo sem perceber que tipo de práticas estavam efetivamente instituídas e com que consequências para a organização da escola. Assim, em dezembro de 2014, aplicou-se um questionário às equipas de autoavaliação das escolas cujo objetivo era saber quais as práticas rotinadas das 31 escolas e, simultaneamente, ajustar o âmbito das funções e tipo de atuação do GAOPSER. Das 31 respostas (a totalidade das escolas participou) obteve-se um conhecimento mais detalhado da realidade, a partir do qual se construiu o seguinte panorama: todas as escolas tinham equipas de autoavaliação constituídas, todas referiram a existência de práticas de autoavaliação, embora com abordagens distintas do modelo apresentado, centrando-se quase exclusivamente nos resultados escolares dos alunos; as respostas obtidas também apontaram para dificuldades em proceder à autoavaliação de acordo com o modelo proposto e falta de formação na área.

Aprofundando ainda essas respostas, constatou-se que o modelo apresentado ainda não tinha sido devidamente apropriado pelos elementos das equipas responsáveis. Além disso, as equipas sentiram alguma pressão interna devido à falta de sensibilização prévia da comunidade para o trabalho a desenvolver, o que viria a produzir alterações no seu ambiente escolar. Esta situação veio confirmar que não é pelo facto de poder ser controlada pelos atores da instituição escolar que a autoavaliação traz, por si, a eliminação de tensões e conflitos, de perspetivas e interesses diferentes e mesmo contraditórios, designadamente entre professores ou entre estes e os pais e encarregados de educação, apesar de ser uma forma potencialmente ‘amigável’ de avaliação, está longe de ser um processo isento de tensões, o que constitui um fator adicional de

dificuldade (Conselho Nacional de Educação, 2005). Considerando que se tratava de um novo desafio e que se pretendia que fosse acolhido com a naturalidade possível, havia que minimizar os constrangimentos possíveis através da disponibilização de apoio de proximidade.

### **3. A construção do Referencial Comum de Avaliação de Escolas**

Tendo em conta que providenciando apoio aos esforços de autoavaliação das escolas a melhoria na organização acaba por surgir (McNamara *et al.*, 2011), considerámos importante criar oportunidades de estabelecer contactos mais estreitos com as equipas de autoavaliação constituídas nas escolas e a melhor forma de o iniciar seria proporcionar formação na área solicitada, respondendo às suas necessidades e, simultaneamente, criar um espaço de diálogo. Com o apoio da equipa ESCXEL organizámos formação dirigida aos coordenadores de todas as equipas e representantes da DRHAE. Este momento foi crucial, não apenas por causa da formação, mas pela possibilidade de docentes e representantes da tutela poderem estar 27 horas em imersão no tema, com oportunidades para apresentar problemas e discutir soluções, exteriorizar ansiedades e inseguranças. Foi nesse momento que a tutela percecionou que a autonomia dada às escolas neste processo tinha sido entendida como “falta de apoio”: os representantes das escolas queriam orientações claras quanto ao formato de atuação a seguir.

Importava, portanto, dar um novo rumo e impulso ao processo, sem deixar de envolver os atores e mantendo o seu espaço de autonomia. A responsável pela coordenação do processo discutiu o assunto com a equipa de apoio externo, ESCXEL, e decidiu-se trabalhar o modelo com as equipas das escolas por forma a clarificá-lo. Assim, as escolas foram convidadas para reuniões organizadas em pequenos grupos, na Direção Regional, que seriam lideradas pelo Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa e realizadas durante um mês. A organização teve por base os grupos de trabalho da ação de formação que tinha ocorrido porque os elementos já estariam mais familiarizados uns com os outros, mas também com os respetivos processos de autoavaliação, consolidando, ainda, relacionamentos e criando uma rede de contactos que permitisse entreajuda. As reuniões foram concretizadas em março de 2015 com uma ordem de trabalhos pré-definida: analisar a Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro para verificar os parâmetros de avaliação e confrontar com o modelo veiculado, clarificar conceitos, discutir possíveis componentes da avaliação,

indicadores e fontes de informação existentes. A discussão foi muito profícua tendo ficado acordado com as equipas de autoavaliação que remeteriam uma proposta de referencial de avaliação, baseada no modelo sugerido, para posterior análise e elaboração de um referencial de avaliação comum para a RAM. Todas as escolas participaram nesta construção e após dois meses surge um documento consensualizado que foi apresentado aos órgãos de gestão das escolas (Conselhos Executivos) para auscultação e validação. O documento foi denominado “Referencial Comum de Avaliação de Escolas”, por ser comum ao processo de autoavaliação e à futura avaliação externa, facilitando a concretização desta e assegurando às escolas que o trabalho em desenvolvimento, além do seu valor intrínseco, seria reconhecido e validado aquando da implementação da avaliação externa.

Em paralelo a todo este processo, entendeu-se que seria oportuno começar a envolver os docentes do 2º grupo de escolas (creches, jardins de infância e escolas de 1º ciclo do ensino básico). Por *email*, foram convocadas reuniões concelhias, com a participação de entidades da comunidade (representantes dos encarregados de educação, das autarquias, das instituições locais e outros, conforme entendimento das escolas), foi apresentado o referencial construído com o 2º, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e solicitada a sua opinião e participação no sentido de o adaptar à sua realidade, dando-se por concluído o processo de construção do Referencial Comum de Avaliação de Escolas.

### **III - O mesmo referencial, diferentes processos, diferentes resultados – Porquê?**

Tendo por base o já referido Referencial Comum de Avaliação de Escolas (RCAE), em 2016/2017 as equipas de autoavaliação analisaram o trabalho até aí desenvolvido e reestruturaram-no por forma a corresponder ao que consideravam necessário. E é nesta fase que cada escola começa a desenvolver o trabalho de acordo com a sua autonomia, produzindo relatórios únicos, com diferentes níveis de reflexão crítica, espelhando realidades muito específicas.

Ao acompanhar o processo, o GAOPSER foi surpreendido pela diversidade de abordagens e produtos, questionando-se sobre a razão dessa diversidade. Analisando de perto o processo realizado pelas escolas básicas integradas, de 2º e 3º ciclos, secundárias e profissionais públicas através da informação obtida pela observação direta do funcionamento das equipas de autoavaliação, da sua interação com os Conselhos Executivos, através dos relatos registados em reuniões de trabalho presenciais, pela

aplicação de questionários e leitura dos relatórios de autoavaliação, concluímos que várias foram as condicionantes do trabalho e que passamos a descrever.

### 1. A dimensão da escola

Como se pode constatar pelos dados constantes da Tabela 1, a dimensão das escolas da RAM tem uma enorme variação.

**Tabela 1 – Dados das escolas da Região Autónoma da Madeira relativos a 2014,  
fonte PLACE**

ESCOLA (2014)	PND <sup>1</sup>	PD <sup>2</sup>	ALUNOS
CEPAM (CONSERVATÓRIO)	60	102	99 <sup>3</sup>
EB23 S. JORGE	8	27	100
EB123/PE PROF. FRANCISCO M.S. BARRETO	27	46	198
EBS PORTO MONIZ	30	40	242
EB23 CANIÇAL	30	52	275
EB123/PE/C CURRAL DAS FREIRAS	18	64	279
EB123/PE PORTO DA CRUZ	43	49	307
EB23 CÓNEGO JOÃO JACINTO G. DE ANDRADE	36	65	412
EBS D. LUCINDA ANDRADE	43	79	462
EB23 ALFREDO F. NÓBREGA JR	45	85	466
EBS FRANCISCO FREITAS BRANCO	42	96	500
EBS SANTANA	36	98	558
EB23 DOS LOUROS	41	158	561
EB23 SANTO ANTÓNIO	43	98	620
ESC. PROF. DR. FRANCISCO FERNANDES	16	65	644
EB23 TORRE	45	130	743
EBS PONTA DO SOL	40	131	751
EB23 DR. EDUARDO BRAZÃO DE CASTRO	38	114	894
EB23 ESTREITO CÂMARA DE LOBOS	62	141	934
EBS CALHETA	48	114	936
EBS SANTA CRUZ	61	146	955
EBS DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA	59	166	1018
EBS CARMO	57	164	1042
EB123/PE BARTOLOMEU PERESTRELO	52	109	1055
EBS PADRE MANUEL ÁLVARES	53	172	1089
EB23 CANIÇO	54	153	1154
EBS MACHICO	73	189	1523

ESCOLA (2014)	PND <sup>1</sup>	PD <sup>2</sup>	ALUNOS
EBS GONÇALVES ZARCO	56	231	1554
EB23 DR. HORÁCIO BENTO DE GOUVEIA	85	206	1598
ES JAIME MONIZ	77	237	2177
ES FRANCISCO FRANCO	88	268	2214
<b>TOTAIS</b>	<b>1466</b>	<b>3795</b>	<b>25261</b>

Numa reflexão apriorística, o GAOPSER considerava que as escolas de dimensão mais reduzida poderiam abraçar o processo de autoavaliação com maior facilidade uma vez que teriam menos informação para compilar e analisar. Tal não aconteceu. O modelo de administração e gestão de escolas existente na RAM obriga a que a sua organização seja muito semelhante, independentemente da sua dimensão, conduzindo a que a sua estrutura seja igualmente complexa. Logo, o reduzido número de profissionais que aí trabalha tem de desdobrar-se nas mais diversas atividades e funções, para além da componente letiva. Confrontados com a obrigatoriedade de implementação de um processo de autoavaliação complexo e exigente, os Conselhos Executivos manifestaram alguma dificuldade em encontrar docentes disponíveis para o desenvolver, sentindo-se estes sobrecarregados e pouco preparados o que veio trazer alguma entropia ao processo, corroborando com a tese de McNamara e O’Hara (2009) de que a preparação dos docentes para este trabalho é fundamental, pois só assim ele pode produzir resultados em termos de melhoria das práticas. A esta situação acresce o facto de, num meio diminuto, existir pouca massa crítica que desafie os intervenientes diretos. Como consequência, a maior parte destas escolas produziu relatórios de autoavaliação que se caracterizavam por uma descrição minuciosa das práticas da organização, desenvolvendo pouca reflexão crítica sobre as mesmas, invalidando, assim, o cerne de todo o processo, que é a possibilidade de refletir criticamente sobre as consequências das ações e pensar no futuro, pois o cumprimento da autoavaliação não se trata de uma mera questão técnica que dispensa a indagação dos porquês (Carvalho & Folgado, 2016).

## **2. A constituição e funcionamento da equipa de autoavaliação**

Inquiridos sobre a existência de critérios para a constituição das equipas acima referidas, os Conselhos Executivos afirmaram ter estabelecido preferencialmente os critérios constantes da Tabela 2:

**Tabela 2 –Critérios preferenciais para constituição da equipa de autoavaliação**

<b>Critérios</b>	<b>Frequência</b>
Apresentar perfil e competência adequados	74.2%
Encontrar-se envolvido com o PEE e na avaliação interna da escola	67.7%
Conhecer bem o meio e a comunidade	35.5%
Exercer cargos de direção/gestão/gestão intermédia	32.3%
Revelar experiência profissional significativa	25.8%
Possuir conhecimentos informáticos e estatísticos	25.8%
Possuir formação na área	12.9%
Estar em representação da comunidade	9.7%
Manifestar interesse em integrar a equipa de autoavaliação da escola	9.7%
Apresentar maior tempo de serviço prestado na escola	3.2%

Quando analisada a constituição das equipas concluímos que incluíam maioritariamente docentes de quadro de escola, com cerca de vinte anos de serviço e com cargos de gestão intermédia (correspondendo aos 3º, 4º e 5º critérios). Muitas equipas referiram em reunião que o facto de um dos elementos ter assento no Conselho Pedagógico ou no Conselho da Comunidade Educativa representava uma grande vantagem pois permitia prestar esclarecimentos sobre o processo diretamente e fazer com que a informação chegasse aos diferentes parceiros sem muita distorção.

As equipas variavam entre um elemento (uma professora contratada) e oito elementos (todos detentores de cargos de relevância na escola), tendo a maioria entre quatro e cinco elementos. Durante o apoio de proximidade observámos que as duas primeiras situações não foram favoráveis ao desenvolvimento do trabalho, a primeira por falta de conhecimento da escola onde fora colocada pela primeira vez, por falta de experiência profissional e por falta de apoio do órgão de gestão (nas palavras da própria); a segunda equipa era de tal forma grande e heterogénea que a coordenação dos trabalhos e a dificuldade em reunir não agilizou o processo, neste caso a falta de comunicação entre os diversos elementos foi fulcral. Nestes dois casos, o trabalho desenvolveu-se de forma muito lenta e lacunar, sendo que, no primeiro caso, a situação foi resolvida no ano letivo seguinte, por iniciativa do órgão de gestão, ultrapassando as

dificuldades sentidas. No segundo caso a situação mantém-se até hoje. Nos restantes casos, observou-se um bom desenvolvimento do processo, embora o mesmo fosse influenciado pela formação, inicial ou contínua, dos docentes envolvidos. Pudemos constatar que muitas equipas integravam docentes com formação sólida em tecnologias de informação ou em métodos de investigação e que essas equipas conseguiam produzir informação com melhor qualidade e maior fiabilidade.

Um dos aspetos que muito influenciou o trabalho das equipas foi o seu modo de funcionamento. A Direção Regional atribuiu um crédito de 16h para o desenvolvimento do processo de autoavaliação que foi gerido pelas escolas de diferentes modos. Os elementos das equipas cujo semanário contemplava horas de trabalho em comum, conseguiram ter um espaço de reflexão e de distribuição de tarefas que imprimiu melhor ritmo e maior tranquilidade ao trabalho, permitindo produção atempada de informação coerente. Também pudemos observar que as equipas que estipulavam um plano de trabalho com calendarização no início do ano letivo conseguiam desenvolver o processo com mais eficiência.

### **3. A Interpretação do Referencial Comum de Avaliação de Escolas e a metodologia de trabalho utilizada**

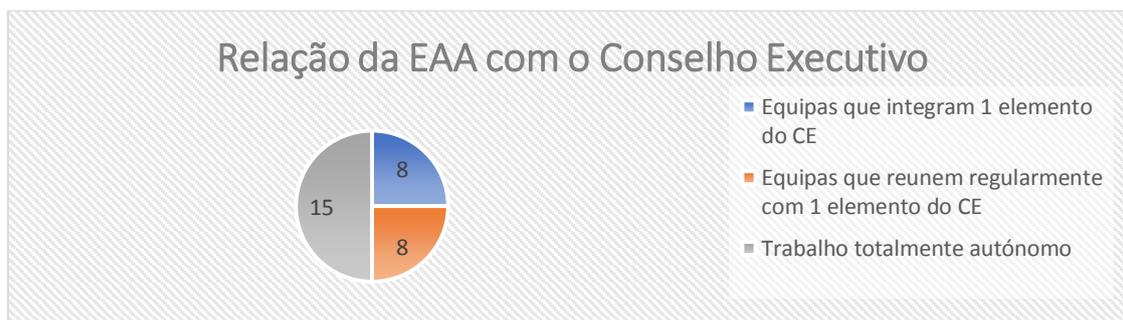
Apesar do documento em causa ter sido construído com as escolas, como referido anteriormente, constatámos que no decorrer da sua aplicação as equipas fizeram diferentes interpretações dos conceitos subjacentes ao documento, fazendo leituras diversas sobre uma determinada dimensão ou componente ou na ênfase dada à abordagem de um determinado eixo. As escolas com práticas de autoavaliação mais enraizadas demonstraram alguma dificuldade em assumir o RCAE e adaptar os procedimentos existentes às novas exigências. No entanto, na nossa observação, o constrangimento mais forte foi, claramente, a inexistência de um momento de discussão interna do documento anterior ao início da recolha de informação, por forma a que todos os envolvidos utilizassem a mesma linguagem e aferissem a metodologia a utilizar. Esta é, também, uma das questões responsáveis pelas diferenças observadas. As equipas optaram por diferentes abordagens: umas aplicaram inquéritos semelhantes aos diferentes grupos da comunidade; outras optaram pela análise documental, complementada por questionários para áreas pontuais a diferentes públicos. As primeiras obtiveram uma enorme quantidade de informação sobre todos os eixos, dimensões e componentes do referencial, embora a informação obtida refletisse apenas

as perceções da comunidade face a assuntos que, em muitos casos, não eram da sua área de ação, introduzindo dúvidas quanto à sua validade. Assim, viram-se obrigadas a cruzar os resultados com análise documental para chegar a conclusões fiáveis, duplicando o esforço investido, conseguindo, no entanto, um resultado mais rico em termos de reflexão crítica. Este trajeto foi difícil, mas resultou em aprendizagens significativas. O segundo grupo deparou-se com um problema comum, a ausência de registos das práticas escolares ou a qualidade desses registos. Consequentemente sugeriram aos órgãos escolares competentes a sua melhoria, conseguindo, a partir do segundo ano de implementação do processo de autoavaliação, obter mais e melhor informação. Outro problema detetado foi a quantidade de documentos que cada equipa tinha de analisar para recolher a informação desejada. A solução encontrada foi solicitá-la aos detentores dos cargos de gestão intermédia existentes na escola, envolvendo-os e corresponsabilizando-os no processo de autoavaliação. Estas práticas traduziram-se numa melhoria organizacional quase imediata.

#### **4. A atitude do Conselho Executivo face ao processo de autoavaliação**

Uma das premissas que marcou a diferença no desenvolvimento do processo de autoavaliação, segundo este formato, foi o interesse que o Presidente do Conselho Executivo demonstrou pelo mesmo. De acordo com a opinião manifestada por elementos das equipas de autoavaliação, o apoio e atenção dados pelo órgão de gestão ao trabalho em curso motivou e catalisou os intervenientes, além de ser facilitador da disponibilidade da comunidade em colaborar na recolha de informação. Esse interesse manifestou-se, entre outras formas, através da relação entre o CE e a EAA (Figura 4): (1) em 25% das escolas, um elemento do Conselho Executivo (CE) integrou a EAA; (2) noutras 25% o CE manteve reuniões regulares com a EAA para acompanhamento; (3) nas restantes escolas, as EAA trabalharam de forma totalmente autónoma, sendo esporadicamente convocadas para uma reunião para fazer o ponto de situação.

#### **Figura 3 – Relação da Equipa de Autoavaliação como o Conselho Executivo**



Na primeira situação, percebemos que em duas equipas ocorreram alguns constrangimentos, pois os trabalhos e respetivos resultados foram condicionados pela presença do elemento do CE, em ambos os casos, os Presidentes, especialmente no que se referiu às áreas a analisar e a forma de as abordar.

No segundo caso, observámos que a existência de reuniões agendadas com o órgão de gestão proporcionava um momento de reflexão sobre as tarefas em curso, sobre os problemas que surgiram e as propostas de solução para os mesmos, estabelecendo um momento de comunicação com o CE, facilitando o papel deste perante os restantes órgãos da escola e da equipa na obtenção de dados relevantes para o seu trabalho. Por outro lado, originava um momento de prestação de contas por parte da equipa, levando-a a cumprir o seu plano de ação, induzindo evolução no trabalho.

Quanto ao terceiro, e maior, grupo de escolas, foi onde se verificaram mais disparidades. Um pequeno grupo funcionou muito bem, cumprindo o seu plano e apresentando resultados de qualidade, solicitando a presença do CE ou o seu apoio sempre que necessário. As restantes escolas tenderam a ficar um pouco “perdidas” no desenvolvimento do processo, demorando mais tempo na escolha da metodologia a utilizar, demonstrando maior dificuldade em envolver a restante comunidade educativa e, logo, em ter acesso à informação necessária. Na generalidade, esta abordagem resultou num distanciamento da comunidade face ao trabalho de autoavaliação e desvalorização das respetivas conclusões com impacto negativo na motivação da EAA, restando ainda saber que impacto terá no esforço de melhoria da escola.

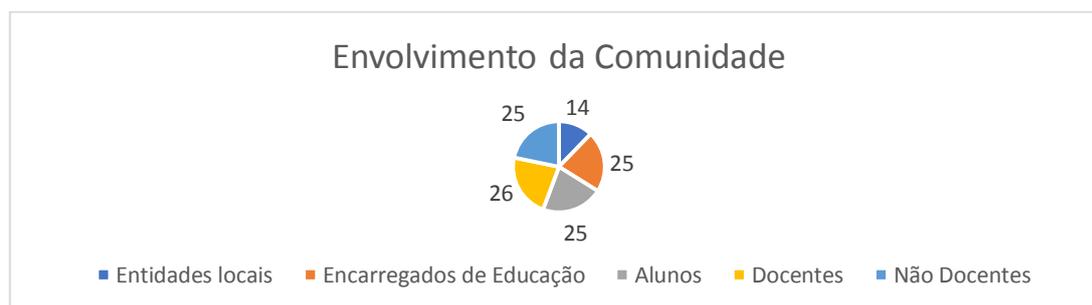
Constatámos, como McNamara (2011), que a atitude da liderança é fundamental. O líder precisa de ser intencional e proficiente na capacidade de delegação e na procura de soluções democráticas.

## **5. O envolvimento da comunidade escolar no processo**

Neste âmbito considerámos três fases de participação: a divulgação do início do processo de autoavaliação; o envolvimento da comunidade no processo; a divulgação e discussão dos resultados.

Das 31 escolas inquiridas, cerca de 6 escolas responderam não ter envolvido os representantes da comunidade porque à data da aplicação do questionário ainda não tinham chegado a essa fase (Figura 5). Nas reuniões realizadas posteriormente com as escolas, constatámos que todos envolveram os diferentes parceiros na fase de auscultação de opinião, nomeadamente sobre o funcionamento da escola e grau de satisfação face aos serviços prestados. O aspeto em que houve maior divergência entre escolas foi na necessidade de auscultação de entidades locais, fossem eles referentes ao poder local ou a outras instituições que colaborassem diretamente com a escola.

**Figura 4 – Envolvimento da Comunidade Educativa no processo de autoavaliação**



Todos os órgãos de gestão das escolas divulgaram o início do processo de autoavaliação de acordo com os novos moldes nos órgãos próprios, Conselho da Comunidade Educativa e Conselho Pedagógico. No entanto, foi fácil perceber que a forma como foi apresentado, a sua valorização ou desvalorização, influenciou a disponibilidade dos intervenientes para colaborar no mesmo.

Durante a fase de auscultação dos parceiros, diferentes escolas utilizaram diferentes metodologias: questionários, entrevistas, *focus group*, depoimentos escritos - envolvendo a totalidade dos intervenientes ou apenas remetendo a participação para os elementos em representação nos órgãos de administração e gestão, dispensando o debate democrático alargado às bases (Lima, 2009).

As escolas que já apresentaram as conclusões do processo de autoavaliação também optaram por formas diferentes de o fazer: a maioria disponibilizou o relatório completo por correio eletrónico aos docentes, apresentando uma síntese nos órgãos da escola; uma parte decidiu colocá-lo em vários locais da escola e na sua página eletrónica para consulta, apresentando um sumário aos grupos consultados, em reuniões convocadas para o efeito; outra parte, além da divulgação dos resultados, aproveitou a oportunidade para recolher sugestões/estratégias para construir a melhoria da escola.

As diferentes formas de agir, quer por parte das equipas de autoavaliação, quer por parte do CE, levou a que a comunidade se envolvesse de forma mais ativa ou passiva de acordo com a ênfase que foi colocada no seu engajamento.

### **Conclusões**

Num percurso de aproximadamente quatro anos (desde setembro de 2014 até hoje) de trabalho direto com as escolas, em que pudemos observar as dinâmicas, o envolvimento e a capacidade de mobilização dos intervenientes diretos no processo de autoavaliação, apercebemo-nos de que as diferentes abordagens condicionaram esse processo e produziram conclusões mais/menos reflexivas, fiáveis, sólidas, coerentes e, logo, mais/menos úteis ao processo de melhoria da escola. Assim, considerando o conjunto de práticas observadas, quais as premissas que, na nossa análise, introduziram a diferença?

- (1) A dimensão da escola – as escolas de menor dimensão têm um reduzido número de profissionais que têm de se desdobrar pelas mais diversas funções, para além da componente letiva, existindo uma enorme sobrecarga de trabalho; além disso, existe pouca massa crítica que desafie os intervenientes diretos, como consequência, a maior parte destas escolas produziu relatórios de autoavaliação que se caracterizavam por uma descrição minuciosa das práticas da organização, desenvolvendo pouca reflexão crítica sobre as mesmas.
- (2) A constituição e funcionamento da equipa de autoavaliação – o número de elementos e experiência profissional (conhecimento da escola, experiência em cargos de gestão intermédia) e formação (domínio de técnicas de recolha de informação e tratamento de dados) foi fundamental para um bom desenvolvimento do trabalho; um dos aspetos que muito influenciou o trabalho das equipas foi o seu modo de funcionamento, pois as equipas cujo semanário contemplava horas de trabalho em comum, que estipulavam um plano de trabalho

com calendarização no início do ano letivo conseguiram desenvolver o processo com mais eficiência e eficácia.

- (3) A interpretação do Referencial Comum de Avaliação de Escolas e a metodologia de trabalho utilizada – a falta de discussão do documento na escola antes da sua implementação deu azo a diferentes interpretações de conceitos e, como, tal a alguma distorção na recolha de informação; no que se refere à metodologia utilizada, o excessivo uso de inquéritos produziu, em muitos casos, uma análise baseada em perceções que não correspondiam às práticas escolares o que, conjugado com o problema anteriormente mencionado, levou a conclusões pouco sólidas;
- (4) A atitude do Conselho Executivo face ao processo de autoavaliação – a excessiva proximidade do Conselho Executivo em relação ao trabalho poderia ser causadora de constrangimentos face à ação da autoavaliação quanto aos aspetos a analisar, à interpretação dos dados e à apresentação das conclusões; por outro lado, algumas equipas a quem foi atribuída total autonomia tiveram alguma dificuldade em gerir o tempo e a informação;
- (5) O envolvimento da comunidade escolar no processo – a forma de divulgação do processo e a relação com os atores escolares produziram diferentes formas de agir quer por parte das equipas de autoavaliação, quer por parte da comunidade que se envolveu de forma mais ativa ou passiva de acordo com a ênfase que foi posta na importância do seu envolvimento.

Em suma, as escolas onde, cumulativamente, se estabeleceram critérios para constituição das equipas de AAE e normas para o seu funcionamento, se discutiu internamente o RCAE e respetivos conceitos, onde o Conselho Executivo soube delegar funções e acompanhar o processo e onde se envolveu e corresponsabilizou a restante comunidade escolar, foram capazes de produzir uma reflexão mais profunda, contribuindo para a construção de um Projeto Educativo de Escola sólido e adequado às necessidades da comunidade educativa.

As diferenças observadas no desenvolvimento do mesmo processo em contextos diversos não foi catalogada como negativa. Foi, sim, considerada uma vantagem da abordagem feita pela Secretaria Regional de Educação da RAM pois, apesar das orientações e apoio prestado pelo GAOPSER e pela equipa do CICS.NOVA, e embora

ainda exista muita margem para evolução, as escolas tiveram espaço para, no âmbito da sua autonomia, construir a autoavaliação adequando o referencial comum de avaliação ao seu contexto, produzindo um diagnóstico real e significativo que constitui uma base consistente para construção de um Projeto Educativo único.

## Notas

<sup>1</sup> Pessoal Não Docente

<sup>2</sup> Pessoal Docente

<sup>3</sup> O número de alunos refere-se apenas aos cursos profissionais, para além destes existem cerca de 1000 alunos em regime supletivo.

A autora escreve segundo o novo acordo ortográfico.

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. v. 21, n. 46, 343-362. São Paulo: Est. Aval. Educ.
- Carvalho, M. J. & Folgado, C. (2016). A autoavaliação na construção da escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 83-89.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2005). Estudo sobre ‘Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos’. Lisboa: CNE.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. *Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.
- GRUPO DE TRABALHO PARA A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*, Ministério da Educação. pp.13,14
- Janssens, F.J.G.& Van Amelsvoort, G. (2008) School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation* 34, 15-23

Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge.

McNamara, G. & O'Hara, J. (2009). Where global meets local: Contexts, constraints and consensus in school evaluation in Ireland. Disponível em *Sage international handbook of educational evaluation*. ed. K. Ryan and L. Bradley Cousins, 273-91. Thousand Oaks, CA: Sage

McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P. L. & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30:1, pp. 63-82.

Pacheco, J. A. (2015). Relatório do Projeto AEENS: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa. disponível em: Avaliação Externa das Escolas, Conselho Nacional de Educação.

### **Legislação**

Decreto-lei nº 364/79, de 4 de setembro, que transfere competências do Governo da República para o Governo Regional da Madeira.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 13/91, de 5 de junho, na redação dada pelas leis nº 130/99, de 21 de agosto e lei nº 12/2000, de 21 de junho, respetivamente, onde se aprova o Estatuto Político-administrativo da RAM.

Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto Legislativo Regional Nº 4/2000/M, de 31 de janeiro alterado pelo Decreto Legislativo Regional Nº 21/2006/M, de 21 de junho, que aprova o regime de

autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro, que aprova o regime jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional.

Portaria nº 67/2016 de 25 de fevereiro, que aprova a estrutura nuclear da Direção Regional de Inovação e Gestão.